

# 本文章已註冊DOI數位物件識別碼

## ▶ コミュニケーションを中心とした大学教育の実現に向けて

doi:10.29714/TKJJ.200003.0005

淡江日本論叢, (9), 2000

作者/Author： 滝澤武

頁數/Page： 91-108

出版日期/Publication Date：2000/03

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

<http://dx.doi.org/10.29714/TKJJ.200003.0005>



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，是這篇文章在網路上的唯一識別碼，用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE



## コミュニケーションを中心とした大学教育の実現に向けて

淡江大学助理教授

滝澤 武

### 要 旨

大学教育とは本来、専門的知識の教授に加えて、学生相互の、あるいは、学生と教員との係わり合いを通して、学生の精神的成長および人格的発達を促進する機能を持つ。このような大学教育の持つ機能を十分発揮するためには、教員と学生との緊密なコミュニケーションを中心とした教育の実現というものが不可欠である。その実現にあたっては、教員による「研究」と「教育」という二つの活動を真に両立させてゆくことが前提となると言えよう。また、教員に対する評価制度の見直しやオフィス・アワーの設置といった制度面における改革も必要になってくるものと思われる。しかし、このようなコミュニケーションを中心とした教育の実現によって、学生の教育に対する強いニーズに応えることができるとともに、今後の大学教育全体の質的向上を実現することができるものと思われる。

キーワード： 高等教育、大学教育、コミュニケーション

# airiti

## コミュニケーションを中心とした大学教育の実現に向けて

淡江大學助理教授

滝澤 武

### 0. はじめに

大学教育とは本来、専門的知識の教授に加えて、学生相互の、あるいは、学生と教員との係わり合いを通して、学生の精神的成長および人格的発達を促進するという機能を持つ。言い換えれば、大学教育においては、単に学問的知識の習得のみをその最終的な目標とするのではなく、学問に対する積極的な姿勢の形成、あるいは、大学生活全般を通しての学生の精神的成長を促進し、延いては、より良い人格の形成を助長することもその重要な目標のひとつと考えるべきである。そのような視点に立って見たとき、日本の大学教育の現状には少なからず改善すべき点が存在する。本稿では、大学教育において、学生の認知的学習および精神的成長を促進するには学生と教員との密接なコミュニケーションが不可欠であり、大学教員はそのようなコミュニケーションを中心とした授業展開、あるいは学生との積極的な交わりをもつことが今後の大学においては重要であるという立場に立って議論を進めてゆく。

本稿では、まず、日本の大学教育の現状を概説し、つづいて、コミュニケーションを中心とした授業展開・学生指導の教育的効果に関する欧米におけるこれまでの研究成果を紹介する。そして最後に、教員と学生とのコミュニケーションの促進に向けたいくつかの提言を行なってゆく。

### 1. 日本における大学教育の現状

#### 1. 1 大学教員の教育活動

大学教員が社会から求められる役割は一般に、「研究」、「教育」、「(社会)サービス」の三つが挙げられる。その中でも、研究と教育は、大学教員にとっては欠かすことの出来ない社会的責務であり、各教員がこの両者の健全なバランスを保つことにより、大学全体の質を保証することが出来ると言えよう。しかし、日本の大学教員の場合は、概して、自らに求められるこれらの社会的役割のうちでも、研究活動に特に大きなウ

airiti  
エイトを置いている場合が多いと言われている。天野（1994）は、日本の大学教員の教育に対する態度について、以下のように指摘している。

まず日本の大学教授の多くは、確かにあまり教育熱心ではない。自分は教師である以前に研究者だと考える傾向が強い。それに学生は黙っていても勉強するのが当然だという「思い込み」、あるいは「期待」がある。だから教育の中身についても方法についても、あまり工夫を凝らさない。わかるものだけがわかればいいという態度になりがちである。（p. 222）

天野が指摘するように、日本の大学教員は意識的にしろ、無意識的にしろ、大学における自らの役割は研究がその中心であり、授業は副次的な仕事であるかのように捉え、授業を中心とした学生に対する教育活動全般に十分な努力が払われていないといった状況が一般化している。このような傾向は、理科系の学部で特に顕著であると思われる。柄内（1999）は、国立大学の行政法人化の是非を議論する中で、国立大学の理系教官の現状について、「... 理系大学教官にとって、生活の中心は研究であり教育はできればやりたくないことに分類されることが多い」（p. 85）と指摘する。これは国公立大学に限ったことではなく、一般に、理系の学科を有する日本の多くの大学に勤務する理系教官の本音であると言えよう。また、程度の差こそあれ、私立、公立を問わず文科系の教員についても同じことが言えるのではないだろうか。

しかし、本来、大学には研究機関であると同時に、教育機関という大きな役割があり、大学教員にとって教育活動は研究活動と並んで、重要な責務の一つであることは言うまでもない。この点に関して、安岡（1999）は、大学の教員にとって研究と教育は「クルマの両輪」とであると指摘する。そしてこれまでは、「『研究業績主義』の名の下に、『両輪』の片方である研究に比重が置かれてきたから大学教育がおかしくなった」（p. 27）と述べている。

大学においては本来、教育活動に対しても、その内容、教授方法等に十分な配慮がなされるべきである。初等、中等教育においては、教科教育法、あるいは、教育内容に対する研究が常に行なわれている一方で、大学における教育方法論、教育内容に関する研究は最近になってようやく本格的に始まったばかりであり、現在でも多くの教員が依然として一方的で、独善的な授業を展開していると言わざると得ない。しかし、

大学の主体である学生が大学に期待するものは「教育」であり、彼らはその高度な教育を享受することを目的として大学という「教育機関」へ入学してくるのだという点を各教員は改めて認識する必要があるのではないだろうか。この点から考えると、教員は学生の個々の教育に対するニーズに十分に応える責任を負っているのであり、その責任とは学生に対して可能な限り良質の教育を行なうべく努力することであると言えよう。安岡(1999)は、「『大学で評価されるべき活動は研究』という人は、大学教師の基本である『教育』を棚に上げて、『余分なもの』で評価してもらいたいと考えていることになる」(p. 27)と述べている。さらにまた、高等教育にとってもっとも重要な要素である「学問の自由」の保障という点に関しても、これによって教員側の研究・教育内容の選択・決定に対する自由を保障するという意味を含むとともに、学生側の学習・研究内容の選択・決定に対する自由をも保障するという意味が含まれており、この両者の権利が共に保障されるところに真の「学問の自由」が成立するという点を大学教員は深く認識する必要があると言えよう。このような学生の持つ「学問の自由」という権利を教員一人一人が意識するとすれば、自ずと授業内容や教授方法の検討がより一層行なわれてしかるべきである。このような立場に立つとき、日本の高等教育における教育活動の貧弱さは目に見えて明らかである。それは、各教員の教育活動を軽視する態度にその原因があると同時に、日本において高等教育界全体がこれまで培ってきた教員の研究活動重視の大学運営という体質によるものであると考えられる。

## 1. 2 大学における教育活動の意義

大学教員の教育活動とは、授業を通して教養的あるいは専門的な知識の教授を行なうことがその主たる目的であることに間違いはない。しかし、大学における教育活動は単に知識の教授に留まるべきものではない。つまり、学生にとって大学教育は、認知的な学習の機会であると同時に、精神的な成長をも促進するものであることがより望ましいと言えよう。しかし、日本における大学教育では、このような精神的な発達を促進する教育活動がほとんど行なわれていないのが現状である。精神的成長を促進する教育とは、単なる知識の教授のみを留まらず、学習に対する積極的な態度の育成、幅広い社会常識や教養的知識の習得、さらには、将来の社会人として望ましい人格形成を促進するような総合的な教育であると言えよう。大学教育においてこのような学生の精神的な発達を促進するためには、学生と教員との緊密なコミュニケーションを

中心とした人間的な教育というものが必要不可欠である。教員と学生との緊密なコミュニケーションとは、口頭、文章、電子メールなど様々な形態や場面によって成立し、また、その内容も学術的な話題に限定されず、むしろ積極的に学生の個人的な問題に至るまで、その幅を広げてゆくべきである。

大学教員の教育活動は大きく捉えて、教室内で行なわれる授業と教室外で行なわれる学生への指導等に大別される。授業外で行なわれる学生指導は、卒業論文に対する指導や授業の内容等に関する質疑応答といった学術的な内容から、学生の個人的問題に対して助言を与えたり、学生と雑談を交わしたりといった個人的な交流まで幅広い内容が考えられる。これら教室内外において行なわれるいずれの授業や学生との接触においても、学生との緊密なコミュニケーションというものがより高い教育的効果を生み出す一つのキーワードとなる。教室の内外において、学生と緊密なコミュニケーションを交わすことで、学生の認知的な学習を促すとともに、精神面における学生の成長を促進し、より高い学習への動機付けを行ない、さらに、大学生活全般にわたる学生の満足度を向上させることになると考えられる。

大学における教育とは、本来このような人間（教員）と人間（学生）との結びつきを通して学生の人格形成を促進することも、その重要な目的の一つであると考えられる。このような見地から、大学教員は学生とより積極的なコミュニケーションを交わす努力をしてゆくことを含め、教育活動の内容および範囲をより広く捉え、それらを実践してゆく必要があると言えよう。

### 1. 3 教育活動を阻む評価制度

教員による教育活動の活性化を議論する際に、各大学が教員の教育活動に対してどのような態度を有しているかといった問題が常に浮かび上がってくる。そのもっとも明示的な指標が、教員による教育活動をいかに評価するのかという教員評価のあり方の問題である。教員にとって、自らの業績に対する評価は昇格審査等の際に重要な役割を果たすものであるが、その評価の基準はこれまで、主として研究業績偏重型であった。これはつまり、大学が教員に期待することは研究活動であり、教育活動に関しては教員の業績としては重視しないという大学側の態度を暗に示唆するものであると言える。このような評価制度を続けてゆくことは、教員の教育活動への情熱を削ぐ大きな原因の一つになると考えられる。現在の日本の多くの大学で行われているこのよ

うな教員評価制度の問題点について、安岡(1999)は次のように指摘する。

大学で「教育」に力を入れても評価されないとなったら、ほとんどの教師は手を抜くだろう。教壇に立ったときにはそれなりに熱心にやる。しかし、授業の準備をしたり、話し方の工夫をするといったようなことには時間もカネもかけない。あるいはレポートの採点を後回しにする。そうしたからといって別に支障はないし、教師人生にキズがつくというものでもない。(pp. 27-28)

先にも述べたように、大学教員には、「教育」、「研究」、「(社会)サービス」の三つの役割が社会から期待されている以上、これら三つの側面は平等に、そして正當に評価されるべきである。つまり、高等教育機関に所属する大学教員は、研究活動と同様に教育活動にも力を注ぐべきであり、それは教員に対する正當な評価制度の実施によって各教員に明示的に示されるべきである。これにより、各教員は教育活動の重要性をより深く認識し、その教育的活動の質的向上を目指すことが可能になると思われる。現在日本の多くの大学で行なわれているような、主に研究業績及び勤続年数によって昇格・昇進が審査されるような評価制度が教員の教育活動への努力を阻む大きな原因の一つとなっていることは否めない。したがって、このような評価制度を改めてゆくことが、大学における教育的活動の活性化にとって重要な鍵を握る要素の一つとなるであろう。

## 2. 教員と学生とのコミュニケーション

大学における教育をより促進するためには、教員と学生との密接なコミュニケーションを中心に据えた教育活動というものを展開してゆくことが必要である。ここでいうコミュニケーションとは、単なる情報の交換手段としてのプロセスではなく、学生と教員との物理的・情緒的結びつきを強化し、それによって学生の認知的学習効果を高め、精神的発達を促進するものを指す。

欧米における教育コミュニケーション(Instructional Communication)研究の分野では、教員と学生とのコミュニケーションとその教育的効果についての研究がこれまで幅広く行なわれてきた。これらの研究成果は日本の大学教育の今後を考える上でも大いに参考になるものと考えられる。そこで、ここでは、それらの研究成果を、(1)授業

内におけるコミュニケーション、(2)授業外におけるコミュニケーションという二つに分類し、教員対学生のコミュニケーションのパターンとその教育的効果について検証してゆく。

## 2. 1 授業内における教員と学生とのコミュニケーション

教員と学生とのコミュニケーションに関する研究の焦点は、これまで教室内におけるコミュニケーション活動が中心となってきた(Nussbaum, 1992)。授業内における教員のコミュニケーション活動に関係する要素の中でも、ここでは、特に”Immediacy”という要素に焦点を当て、そのコミュニケーション・パターンと教育的効果を検証してゆく。

“Immediacy”とは、個人間における物理的・心理的距離の短縮を促進するような言語的・非言語的コミュニケーション行動と定義される(Mehrabian, 1971)。教員が学生に対して示す Immediacy の具体的な例としては、会話の中で相槌を打つ、学生の名前を呼んで話しかける、ユーモア（冗談）を交えて会話する等の言語(Verbal) Immediacy と、会話中に相手の目を見る、笑顔を見せる、身体の一部に触れる等の非言語(Non-verbal) Immediacy が挙げられる。

Richmond(1990)によると、教員が示す Immediacy は学生の学習動機と正の関係にあり、その学習動機付けは、また、学生の実際の認知的・情緒的学習成果と有意に関係している。つまり、Immediacy の要素を多く提示する教員の授業では、学生はより高い学習動機を有しており、また、そのような高い学習への動機を持つ学生は、同時に高い認知的及び情緒的学習成果を示している。これは、教員の示す Immediacy が学生の学習意欲を増加させ、それによって、高い学習成果が現れる結果となると考えることができる。さらに、Frymier(1993)も、また、教員が授業内で示す言語的・非言語的 Immediacy は、学生の学習動機に大きく関係しており、学生の学習動機を高めるのに効果的な手段であると述べている(p. 462)。

これらの研究成果を見ると、授業内での教員と学生とのコミュニケーション行動において、教員が学生に対してより高い Immediacy を示すことは、学生の認知的な学習に対して効果的であるばかりか、学生の学習動機をも高めることになると言えよう。これらの研究成果は、授業という公式な場においても、教員は常に学生一人一人に対して、より人間的で、感情のこもったコミュニケーションを交わす努力をすべきであ



ることを示唆している。したがって、現在の日本の大学で多く見受けられるような教員から学生に対しての一方通行的な授業の形態を改めて、学生と教員とのより緊密なコミュニケーションを中心とした授業形態を取り入れてゆくことで、学生の学習効果を向上させることができるばかりでなく、学生の学習に対する積極的な姿勢を形成することができると考えられる。

## 2. 2 授業外における教員と学生のコミュニケーション

授業内における教員と学生とのフォーマルなコミュニケーション以外にも、両者のコミュニケーションは様々な場面で行われ得る。授業前後、あるいは休み時間の教室、廊下、教員の研究室あるいは控え室等々では、物理的には学生が比較的容易に教員とコミュニケーションを交わすことができると考えられる。また、その内容に関しても、授業内における両者のコミュニケーションが、講義内容に関する質問や意見など、授業の内容に何らかの形で関連しているものであるのと比較して、話題やその目的をさらに広げてゆくことも可能である。

しかし、授業以外の場面における学生と教員とのコミュニケーションにおいても、学生の主たる関心事は学術的な事柄であるとする研究結果も発表されている。Fusani(1994)は、アメリカの短期大学において、授業外での学生と教員のコミュニケーション(ECC; Extra-class Communication)に関する調査研究を行なった。その結果、学生は一学期中に平均3.13回授業担当教員の研究室を訪ねており、そのうち2.87回は授業に関する相談をするための訪問であることが明らかになった。この結果を見ると、教員と学生との接触の目的がやはり学術的な内容に関する相談に限定されている場合が多いことが伺える。

Fusani(1994)の調査では、一方で、教員と学生とのコミュニケーションにおいて、教員の示す Immediacy が、学生の教員とのコミュニケーション行為に対する満足度と有意に関連していると学生自身が認識していることが示された。この調査では、授業外における学生と教員のコミュニケーションの頻度と Immediacy が学生の教員あるいは授業に対する満足度を左右する大きな要素となっていることが明らかになった。また、Takizawa(1998)がアメリカの総合大学に在籍する大学院生に対して行なった同様の研究においても、指導教官の示す Immediacy が学生と指導教官とのコミュニケーションに対する学生の満足度に有意に関連しているという結果が示されている。具体的

には、指導教官の示す Immediacy がより高いレベルにあると認識している学生は、その指導教官とコミュニケーションを交わすことで、指導教官に対してより高い評価を与え、また、自らの学習に対してより強い動機付けが与えられると認識するようになるという結果が明らかになった。

これらの研究結果を見ると、学生が教員とコミュニケーションを交わす目的及び内容は学術的な面が中心ではあるが、教員と学生のコミュニケーションに対する学生の満足度を向上させるためには、授業外においてもより多くのコミュニケーションの機会を提供すると同時に、そのコミュニケーション過程においても、学生との心理的・物理的距離を縮める“Immediacy”といった要素をより多く取り入れてゆくことが重要であると言える。

### 3. コミュニカティブな教育とその効果

#### 3. 1 学習に対する動機付け

授業内外における教員と学生とのコミュニケーションを通して、学生は教員から様々な刺激を受けると言うことができる。これには、授業の内容に対する理解の促進や、その内容に対する関心をより高めるといった学術面における影響に加えて、自らの学習目標が明確になる、自らの将来に対する方向性が見えてくるなどといった個人レベルの効果まで様々なものが考えられる。しかし、そのいずれも教育を通して学術的（認知的）、精神的（情緒的）成長を促進するという大学教育本来の目的に寄与するものであると言えよう。

教員と学生との緊密なコミュニケーションの効果としてもっとも重要なものの一つに、学生の学習に対するより高い動機付けを行なうという効果が挙げられる。これに関して Frymier(1993)は、教室内において教員が示す言語的及び非言語的 Immediacy を含むコミュニケーションのパターンは、学生の学習動機を向上させる明らかに有効な手段であると主張する。特に、学期の初期段階において学習動機が低い学生にとっては、教員が授業内で示す Immediacy が学生の学習動機付けに効果的であると述べている。Frymier(1993)の研究では、自らの学習に対する明確な目的意識を持たない学生にとっては、教員とより密接なコミュニケーション交わすことにより、学習に対する興味が湧き、学習目標が明確になることで、学習に対してより強い動機付けを行なうこ

とができることが明らかになった。

Christophel & Gorham(1995)もまた、教員が授業内で示す Immediacy の教育的効果について同様の研究を行なっている。それによると、教員が授業内で示す言語的 (Verbal) Immediacy (学生の発言を促す、学生と頻繁に会話を交わす、学生が指摘した点に関して討論する、学生の名前を呼ぶ、学生の学習に対するフィードバックを与える、授業の進め方や宿題に対して学生の意見を聞く) が、授業全般に対する学生の認識、成績や宿題に対する学生の満足度、授業への出席率等の要因に対して、プラスの影響を及ぼすことが明らかになった。これらの研究結果を見ると、教員と学生とのコミュニケーションが、授業に対する学生の総合的な評価を高め、自らの学習動機を強化する要因となり得ることが理解できると言えよう。

### 3. 2 認知的学習及び精神的成長の促進

教員と学生とのコミュニケーションが学生に及ぼす影響は、認知的学習面に限定されたものではなく、学習に対する積極的な態度の育成といった学生の精神面での成長に対しても重要な影響を与えるものと考えられる。先にも述べたように、大学教育では学生の認知的な学習はもとより、学生の人格形成に重要な役割を果たす精神面の育成をも重視する必要がある。したがって、教員と学生とのコミュニケーションを通して、教員は学生の精神的成長を促進する教育活動を積極的に行なっていく必要がある。

教員と学生とのコミュニケーションが学生の認知的学習の促進、積極的な学習態度の形成等の学習効果とどのように関連しているかといった問題については、これまでにアメリカを中心に興味深い研究結果が発表されている。

Christophel(1990)は大学生、大学院生、教育助手(Teaching Assistant)、教員の各グループに対して、学生の学習動機、教員の示す Immediacy 行動に対する学生の認識に関するアンケート調査を実施した。そそれを分析した結果、教員の示す Immediacy は学生の学習動機に影響を及ぼし、学習効果を向上させる効果があると結論付けた。また、この結果から、教員の示す Immediacy 等のコミュニケーション要素は学生の学習動機付けに大きく関連しており、このような教育効果を高めるためには、教員に対して学生とのコミュニケーション能力をより向上させるためのトレーニングを行なう必要があると主張している。この研究は、教員の示す Immediacy が学生の学習動機に影響を与えることにより、認知的学習、学習態度、および行動様式の変化といった学

習効果の三つの側面に良い影響を及ぼし得ることを説明している。

また、Sanders & Wiseman(1990)は、教員が示す言語的・非言語的 Immediacy と認知的学習、学習態度、行動様式の変化に対する学生の認識との関係を、白人、アジア人、ヒスパニック系、黒人の4グループの学生に関して調査した。その結果、いずれのグループにおいても教員の示す Immediacy は学習効果の向上に関係していることが明らかになった。白人、アジア系、ヒスパニック系の学生に対しては、教員の示す Immediacy が実際の認知的学習成果よりも、むしろ「望ましい学習態度の形成」といった側面とより深く関連していることが明らかになった。この研究結果は、異なる文化背景を持つ学生にとっても教員の示す Immediacy が学生の学習効果に関する認識と有意に関連しているという事実を示すものであり、改めて、Christophel(1990)の研究結果をサポートするものであると言える。

以上の研究結果は、教員が授業で示す言語的・非言語的 Immediacy 行動は、学生の認知的学習面だけではなく、学習に対する積極的な態度の育成といった面とも深い関係があることを示すものである。また、学習への高い動機付けや積極的な学習態度の形成といったものは、学生の精神的な成長の表れの一つであり、このような精神面における成長が学生の認知的学習活動をさらに促進するものであることは述べるまでもない。

これらの研究結果から考えると、教員は教室の内外において学生とより効果的なコミュニケーションを交わすためのコミュニケーション能力及びコミュニケーション技術の向上に対する努力が常に必要であることが理解できる。また、授業の形式に関しても、教員から学生に対する一方的な講義形式の授業に終始するのではなく、学生との親密なコミュニケーションを通して、学生の授業に対する積極的な参加を求めてゆく授業展開が必要であろう。授業によっては、学生数や教室の形態といった物理的な制約により、そのような学生との積極的なコミュニケーションが不可能な場合もあるが、授業以外の時間をも有効に活用するなどして、学生との積極的なコミュニケーションに努めてゆくことが必要であろう。

## 4 教員と学生とのコミュニケーション促進に向けて

### 4. 1 コミュニケーションを中心とした授業展開

日本の大学における授業のイメージとは一般的に、大人数の学生を前にして教員が一方的な講義を行なうというものであろう。もちろん、物理的な制約によって教員と学生とが活発にコミュニケーションを交わすといった授業形式の導入が困難なケースや、そのような授業形式が馴染まない授業内容があるのも事実である。しかし、学生の立場からすると、自らが授業に積極的に参加できるような授業形態が望ましく、そのような授業の導入によって、学生の学習動機もより高められると考えられる。

滝本(1999)は、授業内における教員と学生のコミュニケーションに関して、次のように述べている。

学生に「面白い授業とはどんな授業か」と聞くと、「自分の知らないことを、話し方とか身振りや手振りを工夫しながら教えてくれる授業」と答える者が多い。

絶えず学生との間でコミュニケーションを保とうと努力する教師の授業は、評価が高くなる。教師の側にも相当のエネルギーが求められる。大半の学生が授業に熱中できないのは、このエネルギーを出し惜しみする教師が多いからか。  
(p. 117)

教員の授業スタイルとして、コミュニケーション活動を活発に取り入れている場合、学生はその授業あるいはその教員に対して高い評価を与えることが多い。学生による授業に対する評価はもちろん授業内容にも大きく関係しているのは言うまでもないが、学生の求めている授業形態というものを教員一人一人が認識し、それに応える努力をすることで、学生にとっても分かりやすく、良い授業であるという評価につながるのである。そのような授業を実践するためには、教員は常に学生とのコミュニケーションを中心とした授業展開を心がける必要があることを滝本は指摘している。同氏が述べているように、これには教員の側に時間的にも精神的にも大きな負担を課すことになるが、しかし、そのような負担を回避しようとすることは、大学教育において自らに課された教育責任の大きな部分を回避することに等しいと言えるのではないだろう

か。

浅野(1994)もまた、授業において教員は、言語的・非言語的コミュニケーションを重視し、学生と対話的な話し方を中心とした授業展開を行なってゆくことが重要だと主張している。

私は、授業が相手の学生との関係で成立する以上、そこでの教師の話し方は、対話的な話し方、ないしは知的交流がある話し方というのが基本になると考えます。(中略) したがって、授業では、話しながらも、学生の反応を引き出すゆとりをもつことが大切です。(p.108)

浅野は、実際には数十人の学生に対して話しかけている授業であっても、その中の学生一人一人と対話をしているような姿勢で授業に臨むことが重要であると主張する。教員は授業に臨む際に、常にそういった心構えを持つ必要があるばかりではなく、可能な限り、実際にもそのような授業を展開して行くことが重要であろう。

#### 4. 2 学生との心理的・物理的距離の短縮

浅野(1994)が主張しているような対話的な(Communicative)授業を展開するには、学生と教員との心理的な距離を縮める努力が求められる。それには、学生に対して、教員が授業内で積極的に Immediacy の要素を示すことが必要になってくる。先にも述べたように、Immediacy には、学生と視線を合わせる、身振り・手振りなどの動作を多用する、学生の発言や質問に常に関心を示すなどの非言語的なもの、学生の名前を呼んで話しかける、学生の発言や質問に対して討論する、ユーモアを交えて会話する、自らの体験や意見を述べる(自己開示)などの言語的なものが考えられる。このような Immediacy の提示により、授業がより人間味あふれる、豊かなものになるとともに、学生との対話が活発となり、教員と学生の両者が積極的に参加できる授業というものを作り上げる一つのステップとなると考えられる。さらに、そのような授業を展開してゆくことにより、学生の学習に対する動機付けが強められ、より高い学習効果が得られることは、先にも紹介した実証的な研究からも明らかである。

教室内において対話的な授業を展開するためには、学生と教員との心理的な距離を縮めることが重要であることはこれまで述べてきた。その実現には、授業外における

教員と学生との関係、あるいは、教室外での教員と学生とのコミュニケーションといったものも大きく関係していると考えられる。授業外においても学生と打ち解けた雑談をする等の非公式(Informal)なコミュニケーションを交わすことは、教員と学生との親密度を向上させ、授業においてもリラックスした雰囲気を作り出すのにも役立つと思われる。浅野(1994)は、「学生と雑談することも、教師と学生の関係、また学生相互の関係を発展させるうえで有効なことです」(p.110)と述べている。さらに、教員はそのような雑談を通して、学生の考え方や疑問を見つけ出すことも可能となるであろう。このようなコミュニケーションは教員と学生の単なる雑談というよりは、より良い授業を展開してゆく上での、教員にとって欠かすことのできない情報収集の場であると同時に、学生との親密な関係作りの機会でもあると考えられる。よって、教員はこのような学生との授業外におけるコミュニケーションの重要性をより深く認識し、それらを活用して行くといった努力が必要となってくるであろう。

#### 4. 3 オフィス・アワーの活用

学生が教員に接する機会として公式に設けられているものにオフィス・アワーがある。教員は学生から質問を受けたり、指導を行なったりすることを目的として一定の時間を「オフィス・アワー」として確保している。したがって、このオフィス・アワーには教員自身も学生と積極的に交流を図ろうとする努力が必要である。しかし、現状ではオフィス・アワーを設定してはいるものの実際には学生と接することは少ないという場合も多い。これは、学生、教員の双方に原因があると言えるが、少なくとも教員は学生にオフィス・アワーの活用を促し、自らのこれを有効に利用すべく努力する必要がある。

中島(2000)は、大学院教育におけるオフィス・アワーの現状について次のように述べている。

日本の大学院では、教授が学生の個人的な指導をしたり、相談にのる「オフィス・アワー」が絶対的に不足しています。教授も、他のアルバイトに忙しく、自分の担当授業の開始間際にやっと研究室に駆け込んできて、「おはよう」などと言っている始末です。それからおもむろに教室で授業を始めるという不熱心さです。(pp.262-263)

大学院においてでさえもこのようにオフィス・アワーは有効に活用されていないか、あるいは、その存在自体が有名無実化している現状では、学部生にとってこれを積極的に利用するなどは望むべくもない。このような現状を変えてゆくためには、教員自身がオフィス・アワーの存在とその意義を再認識し、これを授業に次ぐ重要な教育機会として活用してゆく必要がある。また、学生に対しても、この時間を明確に伝え、その利用を促すといった姿勢が重要であると言えよう。

オフィス・アワーの利用に関しては、教員も学生も学術的な問題を中心として学生に指導、助言を与えることをその基本的な目的として捉えている場合が多い。また、学生の側もそのような学術的な事柄に関しての助言を求めて教員の研究室を訪れる場合が多いのも事実である。先にも紹介した Fusani (1994) がコミュニティー・カレッジの学生を対象に行なった調査では、学生が一学期の間に授業担当教員の研究室を訪れる回数は、平均して 3.13 回であり、そのうちの 2.87 回は、授業に関する相談をすることが目的であるということが明らかになっている。これは、学生が当該教員の研究室を訪れた回数全体の 84.9% を占めていることになる。また、実際の会話時間を比較しても、授業に関する話題を話している時間が全体の 82.9% であり、これは個人的な問題に関する会話の 7.49%、雑談や挨拶 (socializing) の 8.57% に比べるとかなり大きな割合を示している。このように、学生が教員の研究室を訪ねる場合、その主な目的は授業に関する相談を行なうことであり、実際にもそのような話題に関する会話を交わしていることが分かる。これは、アメリカの短期大学、四年制大学に限らず、日本の大学においても一般的な現象であると思われる。しかし、このような授業に関する会話を交わす場合についても、そのコミュニケーション過程において教員の示す Immediacy がコミュニケーションの教育的効果に関係していることも事実である。学生に対する認識調査では、教員が授業以外で示す Immediacy と、学生の教員とのコミュニケーションに対する満足度との間には有意な相関が確認されている (Fusani, 1994)。この結果が示すように、学生による教員とのコミュニケーションに対する満足度は、教員の Immediacy といったコミュニケーションの構成要素と深く関係している。この結果を踏まえて、教員は学生とどのようにコミュニケーションを交わすかといったコミュニケーション・パターンの問題をも十分に考慮してゆく必要があると考えられる。オフィス・アワーという限られた時間の中でより多くの学生と接しようとする場合には、その教育的効果を最大限に発揮するために、Immediacy といった要素を中心として学生と



airiti  
のコミュニケーションのパターンやストラテジーに関しても十分に配慮してゆく必要がある。

また、学術的な話題以外の学生の個人的な問題等に関して、教員は積極的に指導・助言を与えてゆくことで、学生の精神面における成長を促進することができると考えられる。これは、大学生活全般を通して、学生の人間的成長を促進するという大学教育本来の目的の一つに寄与するものと考えられる。現在の大学教育では、学生が卒業後の実社会において十分活用可能な高度な専門知識を教授するという方向へ向かって進んできている。しかし、四年間という限られた大学生活においては、むしろ、幅広い一般的な教養を身につけることで、学生の精神的な成長を促進することにより重点を置くべきではないだろうか。宇沢(1998)は同様の観点から、大学教育の役割について次のように述べている。

大学の四年間はいくまでも、専門分野にとらわれなくて、これまでの長い人類の歴史を通じて蓄積されてきた学問的知識、科学技術、芸術的感覚をひろく学ぶとともに、できるだけ数多くの教師、友人と親しく交わることによって、人間的成長をはかることにも主点をおいた方がよいように思われます。(p. 213)

宇沢が主張するように、学生にとって大学とは、学問的知識を習得する場であると同時に、人間的成長の場という重要な機能があり、教員一人一人もそのような認識に立って、常に学生との緊密なコミュニケーションを通して、学生の精神的成長を助長する役割に果たす必要があるものと考えられる。

## 5. おわりに

現在の日本においては、経済の低迷、少子化による学生人口の減少等の急速な社会情勢の変化に伴い、多くの大学・短期大学が改革の必要性に迫られている。そのような状況下あって、社会から大学あるいは大学教育に対して求められる役割は大きく変化してきているのもまた事実である。大学教育界にとっては、従来のような大量生産型の大学教育から、品質重視型の大学教育へとその教育内容を変えてゆくべき時が来たと言えよう。そのような教育の品質重視型の大学教育への転換期にあたっては、教育内容、教育方法等の抜本的な見直しが必要であり、また大学教員の意識改革を推し

進めることも重要な課題であると言えよう。

本稿では、大学教育の主体である学生にとっては、教育が大学に求めるもっとも重要な要求であり、その教育の効果を最大限に向上させるためには教員と学生との密接なコミュニケーションを中心とした授業展開・教育指導が必要不可欠であるという視点に立って議論を進めてきた。教員に求められる社会的役割のうちでも特に、「研究」と「教育」という二つの活動を真に両立させてゆくことは、今後の大学教育の質的向上を目指す上では重要であり、それによって学生の教育に対する様々なニーズにも応えることが可能になるものと思われる。

このような状況にあって、大学における教育活動をより活発化させるためには、教員の意識改革と併せて、各大学における教員評価制度を中心とした制度面での改革が今後のもっとも重要な課題の一つとなるであろう。これらの問題に対しては、大学改革を推し進めてゆけなかつた、さらに深く議論してゆく必要がある。大学及び大学教員を取り巻く状況が大きく変わりつつある現在、教員を含めた大学関係者それぞれが、将来の日本の高等教育のあるべき姿を真剣に考え、これらの問題に対して、一丸となって取り組んでゆくことが急務として社会から求められていると言えよう。

#### 参考文献

- 浅野誠（著）（1994）『大学の授業を変える16章』 大月書店
- 天野郁夫（著）（1994）『大学—変革の時代』 東京大学出版会
- 宇沢弘文（著）（1998）『日本の教育を考える』（岩波新書566） 岩波書店
- 滝本喬（著）「「授業評価」をめぐる攻防」（1999）『授業を変えれば大学は変わる』  
原孝（編）（pp.65-128） プレジデント社
- 柄内新（著）（1999）「独立法人化では今ここにある問題を解決できない」『激震！国立大学—独立行政法人化のゆくえ—』（pp.84-92） 岩崎稔 小沢弘明（編） 未来社
- 中島恒雄（著）（2000）『二十一世紀の大学教育改革—創始者が語る東京福祉大学の挑戦—』 ミネルヴァ書房

- 安岡高志（著）（1999）「それはたった四人から始まった」『授業を変えれば  
大学は変わる』原孝（編）（pp.7-64）プレジデント社
- Christophel, D.M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors,  
students motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Christophel, D.M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student  
motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and  
demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306.
- Fusani, D.S. (1994). "Extra-class" communication: Frequency, immediacy,  
self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside  
the classroom. *Journal of Applied Communication Research*, 22, 232-255.
- Frymier, A.B. (1993). The impact of teacher immediacy on students' motivation:  
Is it the same for all students? *Communication Quarterly*, 41, 454-464.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent message*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nussbaum, J.F. (1992). Effective teacher behaviors. *Communication Education*, 41,  
167-180.
- Richmond, V.P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation.  
*Communication Education*, 39, 181-195.
- Sanders, J.A., & Wiseman, R.L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher  
immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in  
the multicultural classroom. *Communication Education*, 39, 341-353.
- Takizawa, T. (1998). *Extra-class communication between graduate students and  
faculty advisors in higher education*. Unpublished doctoral dissertation,  
University of South Dakota, Vermillion, SD.